

El self study en la alfabetización académica universitaria

The self study in the university academic literacy

◆ **NOUR ADOUMIEH COCONAS**

nouradoumieh@gmail.com

Código ORCID: 0000-0002-9784-2073

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

Artículo recibido en octubre 2019 / Arbitrado en noviembre 2019 / Publicado en enero 2020

Resumen

En este estudio se analizó la producción inicial y final de los informes de prácticas de laboratorio (IPL) de profesores que participaron en un programa de formación en alfabetización académica a través de la metodología del self study (autoestudio), así como su autorreflexión. En un principio los profesores realizaron IPL sin orientación pedagógica. No se les brindó capacitación debido a que la intención fue tomarlo como diagnóstico para iniciar los ejercicios dentro de un programa de alfabetización académica, el cual constituyó un espacio para reflexionar, diseñar propuestas pedagógicas, aplicarlas y autoestudiar el proceso. Metodológicamente, se abordó por medio de la investigación acción. Los resultados evidenciaron que esta manera de proceder les brindó la oportunidad a los docentes para autoestudiar su práctica pedagógica en cuanto al proceso de escritura a través del currículo y de ese modo transferir las pautas necesarias para la escritura de cualquier texto académico.

Palabras clave: Self study; escritura; alfabetización académica

Abstract

This study analyzed the initial and final production of the laboratory practice reports (IPL) of teachers who participated in a training program in academic literacy through the methodology of self study (self-study), as well as their self-reflection. Initially, teachers did IPL without pedagogical guidance. They were not provided training because the intention was to take it as a diagnosis to start the exercises within an academic literacy program, which constituted a space to reflect, design pedagogical proposals, apply them and self-study the process. Methodologically, it was addressed through action research. The results showed that this way of proceeding provided the opportunity for teachers to self-study their pedagogical practice regarding the writing process through the curriculum and thus transfer the guidelines necessary for writing any academic text.
Keywords: self study; writing; academic literacy.

Keywords: Self study; writing; academic literacy

INTRODUCCIÓN

El self study (autoestudio) es una metodología aplicada en el ámbito pedagógico para realizar una revisión reflexiva y crítica sobre la propia praxis a fin de generar transformaciones y así contribuir con mejoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta manera propicia concentrar la atención no solo en los procesos de los estudiantes, sino que el docente, constantemente, evalúa su quehacer y la acción transformadora que provoca a través de sus prácticas. En este sentido, el entorno educativo actual favorece a que los estudiantes aprendan o emulen las prácticas de sus docentes. Es importante destacar que esta metodología tiene mayor proyección y sentido desde las instituciones pedagógicas, ya que se supone que el docente no solo es el mediador en el desarrollo de competencias cognitivas, sino también lo es en competencias éticas, tecnológicas, metodológicas, profesionales, entre otras.

Las premisas que supone este proceder investigativo es que el investigado inicia un procedimiento de reformulación de sus saberes pedagógicos y de este modo se mejora la comprensión de la práctica ejecutada de manera sistemática y rigurosa. Además, aporta a los involucrados significados contextualizados.

En este proceso hay un marcado énfasis en el desarrollo de los procesos cognitivos, entre los cuales destaca la observación y la reflexión. El docente de docentes en formación mantiene un rol de auto observación permanente y asume que su práctica repercute en el aprendizaje de sus estudiantes y en el imaginario que ellos van realizando sobre el cómo se enseña.

Desde esta perspectiva, no se recuerdan tanto los contenidos trabajados, sino más bien se evocan las estrategias aplicadas, la motivación y sobre todo la reflexión que se genera en los estudiantes a partir del estado emocional que les transmite su docente desde las teorías implícitas (Pozo, Martín, Pérez, Scheuer, Mateos y De la Cruz (2010). Este proceso de autorreflexión constante actúa como un generador de un nuevo conocimiento y de un desarrollo constante en competencias pedagógicas que le servirán al futuro docente para emular en la práctica.

A partir de este horizonte, es pertinente ver a modo de ilustración como en una investigación sobre el self study aparece en contexto la palabra reflexión refiriéndose desde competencia, estrategias, actitud hasta como una posibilidad de correflexión (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Palabras en contexto

Contexto	Palabra clave	Contexto
y práctico reconocemos que la	reflexión	es una competencia fundamental para
una buena estrategia para la	reflexión	docente, pero ¿cuál es el
una actitud favorable hacia la	reflexión	y construir saber práctico: empleo
un semestre, centrados en la	reflexión	sobre la práctica y en
Self-study es ir construyendo	reflexión	docente a partir de lo
se plantea avanzar en la	reflexión	de docentes, pero que a
que permitan el cuestionamiento, la	reflexión	y la construcción de un
que permitan profundizar la	reflexión	. Las anotaciones se hacen el
que la experiencia de	reflexión	durante la formación inicial docente
que existen ciertos tipos de	reflexión	que son más significativos en
públicas, el componente de la	reflexión	se incorpora como un mecanismo
pregunta a partir de la	reflexión	, la escritura y la lectura
potenciando el desarrollo de la	reflexión	deliberativa en mis estudiantes?
portante comprender el proceso de	reflexión	con otros a través de
por mejorar aspectos de la	reflexión	al interior de nuestras prácticas
modo debemos apuntar a la	reflexión	en y sobre la acción
las estrategias para favorecer la	reflexión	; sin embargo, en estos momentos
la vez impacte en la	reflexión	de los mismos estudiantes. Si
la premisa de que la	reflexión	es necesaria en el
la existencia misma de la	reflexión	, porque plantea un debate acerca
la propuesta acerca de la	reflexión	en los programas de formación
juego en torno a la	reflexión	: una predominante, que es de
Gutiérrez). ¿Cómo esta evoluciona mi	reflexión	crítica a partir de una
estrategias para propiciar la	reflexión	en la formación inicial docente
este modo, el proceso de	reflexión	se limita a un carácter
en torno al tipo de	reflexión	y a los procedimientos para
en función de mejorar la	reflexión	¿Cómo esta evoluciona?
dimos cuenta de que la	reflexión	docente era una temática que
de la importancia de la	reflexión	en la formación inicial, del
consideración estas distinciones de la	reflexión	Claramente es de carácter inicial
como herramienta para promover la	reflexión	(Claudia Orrego). Cada una
como dispositivo para estimular la	reflexión	y el cambio docente en
as estudiantes para su propia	reflexión	Creemos que esta metodología calza
alcanzan un bajo nivel de	reflexión	caracterizado por una racionalidad más
2015) del trabajo co-flexivo	reflexión	colaborativa); así pues: declaramos que

Fuente: Análisis con MAXQDA2020 aplicado al capítulo de Silva, Moreno, Santibáñez, Gutiérrez, Flores, Orrego, Nocetti (2017).

Para llegar a ese estado de reflexión se requiere de una alfabetización académica propia del ámbito universitario y de la disciplina. La alfabetización académica es promovida mediante la tendencia de escritura a través del currículo. Al hablar de alfabetización académica se hace referencia al saber particular de razonar, producir y transmitir un conocimiento, lo cual permite que el sujeto sea admitido en una comunidad científica. Para Carlino (2003) este tipo de alfabetización engloba un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410).

La alfabetización en las disciplinas no se debe limitar a una unidad curricular, sino más bien es un apoyo continuo que los docentes le otorgan a sus estudiantes. Sin embargo, para que ello ocurra, primero los docentes deben manejar el género discursivo y conocer reflexivamente tanto el proceso, características prototípicas de los textos que circulan en sus áreas, así como las normas socialmente preestablecidas por su comunidad discursiva. Los docentes de las distintas especialidades son los llamados a generar estos cambios, puesto que son quienes interactúan discursiva y conceptualmente con los estudiantes de esa esfera. Esta investigación se circunscribe en analizar la producción inicial y final de los informes de prácticas de laboratorio (IPL) de profesores que participaron en un programa de formación en alfabetización académica a través de la metodología del self study (autoestudio). En este sentido, la pesquisa se

orienta a una transformación social por medio de una práctica pedagógica fundamentada en la acción y la reflexión crítica.

Para ello se debe manejar la escritura como proceso complejo de alto compromiso cognitivo, el cual requiere de la participación activa del escritor. El programa ejecutado se abordó desde el modelo discursivo con actividades de modo práctico e interactivo sobre el informe de prácticas de laboratorio (IPL), con un enfoque de procesos y bajo los postulados de los modelos cognitivos (Adoumieh, 2018). Se enfatizó en la reflexión sobre la construcción de práctica pedagógica como elemento clave en la mediación de los saberes disciplinares y pedagógicos. Esta metodología pedagógica les facilita a los participantes emerger sus conocimientos previos y ser constructores de su propio proceso de aprendizaje. Es importante destacar que la aplicación tuvo su impacto social, pues los docentes involucrados como participantes del curso diseñaron experiencias pedagógicas y las aplicaron con sus estudiantes. La intención fue hacer una transferencia de los procesos involucrados para abordar la escritura del informe desde el género discursivo.

MÉTODO

En cuanto al tipo de investigación, se sitúa dentro del contexto de la investigación acción. Para Elliot (1993), este tipo de indagación se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88). Stenhouse (1987) también coincide con la afirmación anterior y expone que esta metodología permite un mayor acercamiento a la realidad y, por ende, a

la comprensión de los fenómenos. Es un modelo contrapuesto al tradicional y se relaciona directamente con la labor del docente investigador al estudiar la realidad en su contexto natural. Esto significa que la investigación cualitativa, de este tipo, aprueba la interpretación de los fenómenos según los significados que tienen para los sujetos involucrados. De este modo, lo más propicio para una investigación centrada en el self study y que por consiguiente busque generar acciones transformadoras es la investigación acción. Además, de una secuencia de etapas generadoras de cambios, esta metodología implica una toma de posición ideológica, teórica y epistemológica para intentar conocer cómo el grupo produce, depende y valida sus conocimientos.

En el marco de una investigación centrada en una pedagogía transformadora y circunscrita a un paradigma socio-crítico, el tipo de investigación no pudiese centrarse únicamente en la interpretación y reflexión crítica de fenómenos, más bien debe generar cambios y transformaciones sociales por medio de los procesos realizados y por los supuestos teóricos que derivan de la acción transformadora. Los sujetos clave de este estudio son dos docentes pertenecientes al centro de investigación de didáctica de la física de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela. Se emplearon como instrumentos de recolección de datos los informes iniciales y los finales con un instrumento auxiliar para su evaluación, coevaluación y autoevaluación denominado caracterización retórica del IPL, el cual fue un constructo realizado desde el consenso y el análisis previo aplicado a un conjunto de

informes estimados como modélicos desde el programa de escritura académica (Adoumieh, 2017). Es importante destacar que se realizó un grupo focal y un cuestionario para recabar datos acerca del proceso y evidenciar el impacto del proceso de autoestudio desde la reflexión teórica, metodológica y epistémica. El análisis cualitativo se realizó a través de un proceso de categorización apoyado en el programa MAXQDA2020.

Seguidamente, se presentan los hallazgos encontrados en torno a la escritura del IPL en su primer borrador y en su versión final. La valoración del IPL se realizó en torno a cuatro criterios: la adecuación al tipo de texto, la coherencia en los conceptos manejados en el IPL, la cohesión textual, y por último los aspectos formales y estilísticos. Para el proceso, los criterios fueron la planificación, textualización y revisión. El código para referir los el borrador inicial de los informes de prácticas de laboratorio de los profesores es: CIPL-BI:A para el sujeto A CIPL-BI:B para el B. El informe final de los profesores se categoriza en CIPL-BF:A y CIPL-BF:B respectivamente para cada sujeto clave. Se presenta con código TGFB para referirse al grupo focal y CAP para referirse a extractos tomados de un cuestionario final valorativo.

RESULTADOS

IPL Inicial

Se inicia presentando lo encontrado en el primer borrador, según los escritos analizados. Los sujetos exhibieron una organización textual incompleta. Empiezan ambos con un título acorde a la actividad experimental realizada. Desde el punto de

vista tipográfico, la titulación refleja un enunciado llamativo y posee una función catafórica, lo que significa que adelanta parte del contenido del texto para atraer la atención del lector. Los títulos representan los enunciados que sintetizan la información contenida en el texto, poseen fuerza retórica, motivan al lector y le permiten crear inferencias sobre el contenido desarrollado. Los títulos de los IPL de los sujetos clave fueron los siguientes:

(01) *Estudio del movimiento en el plano horizontal* [CIPL-BI:A].

(02) *Orientación didáctica para el estudio de la resistencias eléctricas* [CIPL-BI:B]

La titulación es una clave explícita para el lector, pues le permite identificar y comprender la información. En lo que respecta a la introducción del tema para especificar el contexto y resaltar aspectos importantes del estudio, solo el sujeto A la realizó. El sujeto B manifestó no haberlo hecho debido a la premura de la entrega, pero posee conciencia de la importancia de esta macromovida para ofrecerle al lector la situación general de lo que se presentará. Este participante inicia su informe con los objetivos generales y específicos de la práctica.

En cuanto al marco teórico, ambos textos presentan un marco referencial apropiado para una primera versión en el que resaltan teorías, conceptos y leyes físicas.

(03) *En primera aproximación, todo cuerpo está en movimiento siempre que cambie de posición respecto a otro cuerpo (sistema de*

referencia) que se considera fijo en un tiempo determinado. Lo que implica que el movimiento es una condición relativa de medida del espacio y del tiempo entre el cuerpo que se mueve y el referencial o sistema de referencia, este último permite registrar dicha manifestación (instrumento de medida), es decir, desde donde se mide la distancia y el intervalo de tiempo requerido para tal acción [CIPL-BI:A].

(04) *La carga fluye desde la región de mayor potencial a la de menor potencial y si la diferencia de potencial se mantiene, la descarga sostenida forma una corriente estacionaria* [CIPL-BI:B].

Por el contrario, no emplean el discurso referido para sustentar lo dicho. Se les preguntó la razón de ello y afirman que desde su especialidad, cuando se enuncia la Ley de Newton, por ejemplo, como es el caso del sujeto A -quien realizó un estudio del movimiento en el plano horizontal- no se recurre a fuentes, debido a que se trabaja con el enunciado que ya es un conocimiento compartido entre los pares y hay consenso en su validez y que la comunidad lo acepta.

Ambos sujetos, muestran las ecuaciones, aunque A las explica y presenta los despejes, al tiempo que expone las condiciones físicas:

(05) *Para explicar tal movimiento se requiere apoyarse en la ley de inercia o primera ley de la mecánica de Newton, de donde se deriva la definición de la velocidad en el movimiento rectilíneo uniforme ($v = \frac{d}{t}$), donde (d) es la distancia recorrida y (t) el intervalo de tiempo. Es oportuno indicar, además, que si el móvil*

recorre distancias diferentes en tiempos iguales implicaría que este está variando su rapidez, en otros términos, presenta una aceleración ($a = \frac{\Delta v}{t}$) [CIPL-BI:A].

La parte conceptual fue valorada por ellos mismos como especialistas mediante una coevaluación y coinciden en que los informes poseen escaso desarrollo temático. Los basamentos teóricos empleados fueron muy generales. En la parte metodológica, presentan los materiales y equipos, las tablas y gráficas y las describen y, por último, hacen el análisis. En el conversatorio, los dos acuerdan en que podría ser mejorable la descripción y el análisis, puesto que carecen de argumentos de vinculación entre la teoría y la actividad experimental. Posterior a ello, se aplicaron actividades para reconocer los elementos del argumento a través del modelo de Toulmin, lo que condujo a que incorporaran en el informe final argumentos contruidos reflexivamente. La siguiente evidencia es una muestra de ello, dado que en el IPL 1 del sujeto B estaba ausente el siguiente paso:

(06) Por todo lo antes expuesto, se puede concluir que el valor de una resistencia comercial es constante, para la actividad experimental realizada los valores obtenidos son muy cercanos a la realidad con tan solo un 3,4% de error porcentual, lo que corresponde a un valor bastante aceptable en función de las características de los equipos de laboratorio y los errores de medición que se pudieron cometer a lo largo del mismo.

Esta debilidad de la ausencia de información y construcción discursiva escasa hizo que no sean capaces de defender una tesis y su posición como escritor / locutor no se apreciara. La comprensión de la organización retórica de los textos incide en la elaboración adecuada de una estructura textual y en la construcción de los argumentos (Martínez, 2004). A los participantes se les dificulta defender una postura y presentar argumentos sólidos. La secuencia argumentativa, debido a su complejidad, exige de un pensamiento crítico capaz de presentar fundamentos que avalen o rechacen una tesis específica y de habilidades lingüísticas para hacerlo. Manifiestan ambos sujetos que es en la maestría cuando ellos desarrollaron mayor conciencia sobre la complejidad de la escritura y tuvieron que aprender por ensayo y error.

(07) Incluso, cuando uno mismo está trabajando, cuando comencé mi maestría, iba a escribir y mira... me costó bastante... noto una cuestión que en la escuela no dejan que el niño escriba, hay copia, copia copia, na hay producción, sino repetición, este... veo en algunas películas, tú ves en algunas películas norteamericanas sobre los niños, en series, nos mandaron a hacer una composición de tal cosa... [TGFB: 41-51]

Las representaciones sociales instauradas desde la escuela hacen que el sujeto cree una apreciación sobre el proceso escritural dirigido a la reproducción. También, se encontró que no usan técnicas argumentativas tales como analogías, deducciones, citas de expertos, datos estadísticos o ejemplos que puedan sustentar el hecho analizado.

En lo que respecta al nivel de científicidad, se logra, en muchos casos, a través de la polifonía textual. Bajtín (1979) explica que los textos no son homogéneos y responden a una acumulación de conocimientos teóricos de diferentes autores; el carácter polifónico le proporciona validez a la voz propia y así el escritor demuestra que conoce la temática en discusión. De hecho, Figueras y Santiago (2000) plantean que la inserción de citas de autoridad, o discurso referido, como lo denomina Charaudeau (2003), es una estrategia propia de los textos académicos, con estas el autor expresa la validez de lo que dice y demuestra que él mismo es un experto, puesto que ha leído a cerca de lo que se ha investigado sobre el tópico en cuestión o porque prefiere no hacerse responsable por lo dicho.

Con respecto al cierre da producción escrita en los IPL, estuvo ausente en los textos de los dos sujetos, incluso ambos no elaboraron lista de referencias. El registro usado en los informes es especializado. A pesar de ello, las limitaciones presentadas en las macromovidas ausentes se deben, quizás, a que la entrega representaba un primer borrador que debían ir mejorando durante las actividades del programa. La coherencia en los conceptos manejados en el informe reflejó que la comunicación transmitida posee claridad, exceptuando algunas oraciones mejorables con periodos muy largos en los cuales el escritor perdió la coherencia de lo transmitido:

(08) *En efecto, a pesar de la validez de esta ley, actualmente, muchas personas se les dificulta comprender y aceptar tal condición*

física de los cuerpos, por tanto, es de importancia en el ámbito de la formación de docentes en esta disciplina, realizar experiencias que permita, en un primer momento, mostrar la veracidad del ley física y; en un segundo momento, que los participantes puedan reproducir y producir didácticamente estos escenarios en su ámbito laboral y profesional y, en efecto, lograr que sus estudiantes comprenda a profundidad la esencia de esta ley fundamental del planteamiento newtoniana, necesario para explicar el entorno natural físico [CIPL-BI:A].

En el extracto anterior, se presentan algunos problemas de concordancia en número, los cuales fueron frecuentes en otros espacios del informe como se evidencia en la siguiente muestra:

(09) *En tiempo de la modernidad surgen interpretación galileana que está en contra de la intuición inicial [CIPL-BI:A].*

Fue frecuente, además, la falta de la coma después de un sintagma prepositivo y la separación del sujeto y el verbo a través del uso de la coma en ambos sujetos. Se presenta como ejemplo los siguientes extractos:

(10) *Para realizar esta actividad se conectó el circuito como el especificado anteriormente [CIPL-BI:B].*

(11) *La Cinemática, es justamente el ámbito de la física que... [CIPL-BI:A].*

No todos los párrafos tratan sobre un subtema específico, la extensión de los mismos no es idónea y en su mayoría están conformados por un solo período oracional;

la coherencia, la cohesión y la adecuación se ven afectadas en gran parte por la carencia de información, aun cuando el registro es formal y especializado, característico del género académico. Es importante acotar que no se visualizaron contradicciones o ambigüedades y los procesos realizados se presentaron lógicamente; sin embargo, entran en contradicción con respecto a lo que ellos manifiestan oralmente. Asimismo, reconocen y reflexionan sobre lo laborioso que es un IPL, pues dice uno de los sujetos en tono de asombro:

(12) *Los estudiantes pasan su buen tiempo haciendo esto* [TGFB: 26-27].

Las acciones pedagógicas aplicadas les sirvieron para reflexionar y desarrollar más empatía con sus estudiantes.

Los textos no estuvieron conformados por unidades conexas. Las oraciones que constituyen un discurso no son unidades aisladas, puesto que deben ir vinculadas, bien sea por medios gramaticales o por procedimientos cohesivos. Los participantes manifestaron, oralmente, que no reconocen esos recursos, por lo que se les diseñó un cuadro con los basamentos teóricos de Bernárdez (1982) y Casado (1995). No se aplicó el uso de marcadores discursivos para establecer una relación lógica entre algo que ya fue dicho y otros elementos que se dirán a continuación. Todos estos indicadores están íntimamente entrelazados, pues al poseer carencia de información, el conocimiento transmitido se torna débil, aun cuando estén empleando un registro adecuado a la situación comunicativa. Se pudo comprobar que no

pautaron propósitos específicos, sino que escribieron desde su experiencia.

En lo que respecta a los aspectos formales, el IPL no responde en superestructura a lo que ellos como comunidad solicitan. Cada una de las macromovidas se ve afectada en su constitución y pasos retóricos arriba citados en la caracterización de este tipo de texto. Conservan limitaciones de concordancia. Su vocabulario es rico, aunque con escasa información. En lo que respecta a la presentación del informe, ambos sujetos entregaron un informe en óptimas condiciones estilísticas.

En fin, a través del estudio de los borradores iniciales se pudo cotejar que los participantes no consideran las macromovidas. Tomando las ideas de Parodi (2010), cuando un escritor reconoce y emplea las diversas macromovidas demuestra que comprende cabalmente lo que está escribiendo y que reconoce las convenciones del género, puesto que "cada macromovida cumple un propósito comunicativo como parte de un género y, en conjunto, el total de las macromovidas da forma a la organización global del texto" (p. 46).

La falta de apropiación a la secuencia textual argumentativa, quizás se deba a que los participantes manejan argumentos, producto de su experiencia y tengan plena conciencia de la necesidad de la incorporación del discurso referido en cualquiera de sus formas. Cabe destacar que esta condición es obligatoria en los textos pertenecientes al género académico.

IPL Final

Los sujetos manifestaron que anteriormente sus escritos eran más espontáneos y poco elaborados. Es pertinente recordar que Halliday (1994) y van Dijk (2003) explican que un conglomerado de oraciones por sí solas no se puede considerar como texto. La condición general es que se ajusten a una estructura y que tengan una intención comunicativa. En cuanto a las macromovidas de la introducción y del marco teórico del IPL, a los participantes se les dificultó; sin embargo, luego de las múltiples asesorías empezaron a mejorarlas en IPL. Al principio, los participantes no tenían claros los objetivos, lo que hizo que empezaran a escribir sin una organización previa. En el caso del sujeto B, la introducción estaba ausente y la incorporó adecuadamente:

(13) *La presente actividad experimental está basada en la comprobación de la ley de Ohm en el caso de la resistencia comercial. En la misma se pretende adentrar en las diversas variaciones de la diferencia de potencial y en consecuencia la intensidad de corriente que circula por la resistencia comercial* [CIPL-BF:B].

Mientras que el sujeto A la amplió:

(14) *"...de estas ideas se derivan, posiblemente, de la vivencia e intuición de las personas al contemplar su entorno físico natural"* [CIPL-BF:A].

Finalmente, el último borrador, ya demostraba mayor organización y un párrafo introductorio que le permitía al lector contextualizarse.

En relación a la estructura organizacional, los participantes lograron comunicar la actividad experimental y el propósito de la actividad; expusieron teorías, conceptos y leyes físicas.

(15) *...geométricamente tiene la misma estructura de una ecuación lineal o ecuación de la recta ($y=mx+y_0 \Rightarrow d=vt+d_0$) en un sistema cartesiano cuyos ejes estarían conformados por las cantidades físicas: distancia en la ordenada, el tiempo en la abscisa y la pendiente de la recta obtenida es la velocidad (Arons, 1970)* [CIPL-BF:A].

(16) *En el caso de los materiales que cumplan la ley de ohm se evidencia la relación, como lo afirma Serway (1996) "la razón de la densidad de corriente al campo eléctrico es una constante, σ , la cual es independiente del campo eléctrico que produce la corriente" (p.122)* [CIPL-BF:B].

Ambos sujetos demuestran mejoras considerables en las versiones siguientes. Se destaca que en estos tipos de informes la macromovida no es muy extensa. Incorporaron el discurso referido, después de reflexionar sobre su importancia como se verá más adelante.

Desde la teoría de la valoración, se notó que hay apreciación de tipo *composición* en la categoría *balance* (Kaplan, 2007). Las macromovidas de análisis de los resultados y aproximación teórica experimental señaladas respectivamente en (17) y (18), fueron los espacios más recurrentes, dado que en estas hay mayor presencia de marcas evaluativas sobre el proceso realizado y quizás se deba a

que en esos apartados el escritor ya no está reportando, sino que se siente en la libertad de valorar la importancia o proyección de la actividad de laboratorio realizada:

(17) *Lo que se considera un error aceptable dentro de los parámetros, ya que los equipos presentan deficiencias de orden operativo [CIPL-BF:B].*

(18) *El estudio de la ley de ohm constituye uno de los pilares del electromagnetismo por sus aportes no solo a la ciencia si no por su contribución en la construcción de redes eléctricas sencillas que conseguimos en nuestra vida cotidiana, las instalaciones eléctricas están presentes a nuestro alrededor y son parte importante de él [CIPL-BF:A].*

Enunciaron y explicaron el procedimiento experimental y los resultados a los que llegaron. Se recalca que lo explícito del manejo conceptual y procedimental realizado permite, según la coevaluación realizada, que el experimento pueda ser duplicable por los integrantes de esa comunidad científica. En la escritura de los IPL, este aspecto es determinante, pues el reporte de las actividades debe inducir a que otro sujeto pueda realizar el mismo experimento con la información suministrada, es decir, debe ser duplicable e ir más allá de la mera exposición del tema y abarcar los procedimientos y resultados obtenidos con claridad. Es común que los participantes usen preguntas retóricas al final para generar ideas de nuevos experimentos.

Para favorecer la producción escrita de los IPL, se optó por trabajar con actividades para desarrollar la competencia retórica y la autorregulación de los procesos cognitivos,

por medio del análisis modélico que sirvió de guía para la construcción discursiva. El análisis de IPL condujo a la reflexión y el diseño de una tabla de organización en términos de macromovidas, movidas y pasos que les facilitó a los participantes apropiarse de los esquemas que contemplan estos textos (Adoumieh, 2017).

Respecto al discurso referido, lo incorporaron tras las actividades prácticas del programa, pues se recuerda que la tendencia en esta especialidad es no hacer uso de la citación. No obstante, los participantes incluyeron las voces de otros para reportar aspectos relacionados con la parte conceptual. Algunos ejemplos son los siguientes:

(19) *Por consiguiente, la ecuación indicada, respecto a la velocidad constante, geoméricamente tiene la misma estructura de una ecuación lineal o ecuación de la recta ($y=mx+y_0 \Rightarrow d=vt+d_0$) en un sistema cartesiano cuyos ejes estarían conformados por las cantidades físicas: distancia en la ordenada, el tiempo en la abscisa y la pendiente de la recta obtenida es la velocidad (Arons, 1970) [CIPL-BF:A].*

(20) *la actividad empírica a desarrollar está en al ámbito de la mecánica newtoniana, en donde se pretende verificar experimentalmente la ley de inercia. Ésta consiste en mostrar que los cuerpos pueden mantener sus condiciones cinemáticas (movimiento rectilíneo uniforme) en ausencia de una fuerza (causa) [CIPL-BF:A].*

(21) *En el caso de los materiales que cumplan la ley de ohm se evidencia la relación $J = \sigma E$, como lo afirma Serway*

(1996) *“la razón de la densidad de corriente al campo eléctrico es una constante, σ , la cual es independiente del campo eléctrico que produce la corriente” (p.122). Todo material constituye una resistencia. Existen resistencias comerciales, cuyo valor esta preestablecido y se puede conocer utilizando un ohmmetro o mediante el código de colores* [CIPL-BF:B].

La razón por la que el uso de citas no es muy frecuente en este tipo de textos es que los escritores recurren a leyes y teorías ya reconocidas por su comunidad, y que referirse a ellas desde una fuente primaria no es muy viable. Tal es el caso de la Ley de Newton. El informante A la refiere de esta manera:

(22) *Para explicar tal movimiento, se requiere apoyarse en la ley de inercia o primera ley de la mecánica de Newton, de donde se deriva la definición de la velocidad en el movimiento rectilíneo uniforme ($v = \frac{d}{t}$)* [CIPL-BF:A].

Este tipo de citas es denominada por Charaudeau (2003) como evocada. Este tipo de cita consiste en aludir a la información reportada de forma figurada o tangencial. Carecen de marcas específicas de identificación y atribución de la fuente impresa como en el caso de (171). En el IPL, la tendencia está en el uso de citas evocadas, menos citas directas (Charaudeau, 2003).

En este caso, es preciso acotar que los verbos de reporte encontrados (afirmar, aclarar, citar, exponer, evidenciar...) pertenecen a la modalidad de enunciación con valor declarativo en la construcción discursiva. Esta

tendencia apunta a que la orientación de la fuerza enunciativa se basa en lo dicho más que en la construcción de los sujetos discursivos. Desde esta perspectiva, se sostiene que en el IPL la fuerza se traslada hacia el experimento. El enunciatario se construye como un sujeto objetivo con respecto al reporte de la actividad experimental para reflejar la rigurosidad científica que la comunidad demanda, en otras palabras, la valoración es hacia el fenómeno y no hacia lo que ocurre alrededor del mismo.

Para tal fin exponen argumentos científicos como el que se presenta seguidamente:

(23) *Los resultados corroboran que el móvil (esfera) en estudio cambió de posición en ausencia de fuerza, es decir, el estudio experimental realizado se ajustó a los parámetros del movimiento rectilíneo uniforme* [CIPL-BF:A].

La gráfica que se obtiene es llamada diferencia de potencial en función de la intensidad de corriente. La misma es una línea recta creciente, por lo tanto, se puede decir que las magnitudes son directamente proporcionales, por lo que a medida que la diferencia de potencial aumenta, la intensidad de corriente también lo hace [CIPL-BF:B].

A lo largo de los dos informes se utilizó un lenguaje especializado, lo que demuestra que los participantes poseen un manejo del tópico en cuestión y que son capaces de emplearlo para organizar su visión global de la temática abarcada en contraposición con el borrador del informe inicial. El lenguaje empleado en las producciones estuvo apto al nivel académico y la documentación realizada favoreció que los participantes desarrollasen su habilidad

lingüística. Los dos sujetos hicieron uso de la polifonía textual, es decir, las voces de los otros se intercalaron con el discurso propio para hacer más valedera la exposición y demostrarle al interlocutor que se maneja el tema y que se conoce lo que dicen los expertos sobre la temática en cuestión.

Los párrafos mejoraron notablemente en estructura, pues los participantes comprendieron que el complejo proceso escritural requiere de una visión integral del texto, lo cual es posible que haya sido porque tomaron conciencia de la organización retórica y sobre los pasos inherentes a cada movida del texto. Las ideas aparecieron completas. Las presentaron siguiendo un orden lógico con progresión. Los párrafos estuvieron relacionados entre sí. Se pueden considerar los textos producidos como coherentes, ya que mostraron un esquema previo que guiaba la progresión temática. Se deduce que la aplicación de los ejercicios generados a partir de la secuencia pedagógica permitió elevar la calidad de los textos. Este logro fue paulatino por medio de una escritura continua de los borradores y producto de la co-revisión realizada a través de la evaluación formativa.

Los dos participantes alcanzaron el propósito a través de estrategias metacognitivas y la reorientación bien sea por el docente o por el compañero. Incluso, las asesorías, las discusiones y la aplicación de ejercicios metacognitivos condujeron a que los participantes mejoraran sus IPL. Estos ejercicios representan un modo eficaz para inducir a los participantes a la acomodación de las estructuras textuales, bien sea para la comprensión o para la producción.

Conjuntamente, aclararon la presentación de ideas debido a que fortalecieron la información presentada.

Para la construcción de argumentos se trabajó con el modelo de Toulmin, el cual les pareció complicado. Por esta razón, se recurrió a la realización de ejercicios aislados sobre los elementos que componen un argumento: dato, garantía, soporte, conclusión y reserva. La ejercitación les permitió consolidar la capacidad argumentativa manejada en los textos. En definitiva, los participantes hicieron un proceso de transferencia cognitiva y manifestaron estar más atentos ante la construcción de los argumentos.

En lo referido a la cohesión textual, mejoraron los procedimientos cohesivos, incluso no sabían formalmente a qué se referían, por lo que se diseñó un cuadro de procedimientos cohesivos con ejemplos para facilitar la comprensión. Todos usaron correctamente las anáforas. No hubo repeticiones léxicas innecesarias. De allí que los ejercicios realizados y el manejo de los marcadores discursivos optimizaron las producciones de los participantes en cuanto a cohesión. El uso adecuado de los marcadores discursivos en la construcción discursiva facilita la organización de la información y exhibe el manejo teórico que los participantes tienen del tema en cuestión (Portolés, 1998). Ejemplo del uso de los marcadores:

(24) *Posteriormente, en tiempo de la modernidad surge la interpretación galileana que...* [CIPL-BF:A].

(25) *Por todo lo antes expuesto, se puede concluir que el valor de una resistencia comercial es constante...* [CIPL-BF:B].

Conviene poner énfasis en que el tiempo verbal utilizado fue en pasado y se mantuvo de forma sistemática en todo el IPL. De igual forma, se destaca la mejoría en cuanto las construcciones sintácticas. El siguiente es un ejemplo tomado de los borradores del sujeto A:

(26) *... A pesar de la validez esta ley, actualmente, muchas personas se les dificulta comprender y aceptar tal condición física de los cuerpos, por tanto, es de importancia en el ámbito de la formación de docentes en esta disciplina, realizar experiencias que permita, en un primer momento, mostrar la veracidad del ley física y; en un segundo momento, que los participantes puedan reproducir y producir didácticamente estos escenarios en su ámbito laboral y profesional y, en efecto, lograr que sus estudiantes comprenda a profundidad la esencia de esta ley fundamental del planteamiento newtoniana, necesario para explicar el entorno natural físico* [CIPL-BI:A].

(27) *... A pesar de la validez de esta ley, actualmente, muchas personas se les dificultan comprender y aceptar tal condición física de los cuerpos, quizás porque el reposo es solo un caso especial de movimiento con velocidad constante. Por consiguiente, es de importancia en el ámbito de la formación de docentes en física, realizar experiencias que permita: en un primer momento, mostrar y discutir la veracidad de la ley física y; en un segundo momento, que los participantes puedan reproducir y/o mejorar didácticamente estos*

escenarios didácticos en su ámbito laboral y profesional [CIPL-BF:A].

El resultado de las prácticas interactivas entre participante-participante y participantes – docente fue fundamental, dado que la retroalimentación progresiva durante todas actividades desarrolladas en las sesiones del Programa ayudó a mejorar los escritos. Vale destacar que los ejercicios de co-revisión fueron positivos en relación con la estructura, propiedades textuales manejadas, adecuación a la estructura solicitada. Al igual que en la investigación de Franco y Noriega (2002), el aprendizaje cooperativo y las estrategias de auto-revisión y co-revisión permitieron afianzar los conocimientos adquiridos, dando como resultado un texto final aceptable en comparación con los borradores generados con antelación. De hecho, este proceso de auto y co-revisión les permitió superar sus debilidades escriturales. La interacción no solo fue desde el punto vista didáctico, sino también discursivo. En torno a la interacción dialógica del lenguaje, se desprende que las prácticas de correvisión contribuyeron a mejorar el texto escrito, pues las relaciones enunciador, enunciatario y lo dicho fueron debatidas en las discusiones de valoración de los textos.

Desde los modelos que explican el comportamiento del escritor novato y del experto, decir el conocimiento y transformar el conocimiento: en el que estaban anclados los participantes, se produjo un cambio trascendental en las producciones de los estudiantes. En el primer borrador, las producciones se basaban en el conocimiento previo que poseían sobre el tema de acuerdo a

la manera como se encontraba organizado en sus memorias. Mientras que en el último borrador se reflejó un escritor más habilidoso capaz de transformar lo que sabe del tema en función de las necesidades contextuales, discursivas y retóricas, es decir el self study de su propio proceso escritural condujo a la reflexión y mejoras considerables.

Se establecieron varias reuniones en la que se discutieron modelos de propuestas pedagógicas realizadas por docentes para abordar la escritura a través del currículo, las cuales fueron presentadas en el diseño del programa. A partir de ello y, tomando esas experiencias como punto de referencia y con ayuda de las preguntas de autorregulación, los participantes diseñaron sus programaciones. El sujeto A planificó su propuesta para la asignatura Proyecto de Física. Esta es una unidad curricular cuyos contenidos conceptuales son pocos, dado que se dirige más hacia la práctica. Esta característica le facilitó al docente la ejecución de las actividades programadas. Su intervención se basó en una serie de actividades de antes, durante y después de la sesión presencial del montaje y durante el desarrollo del experimento en el laboratorio. El énfasis de la intervención de este sujeto radicó en las asesorías académicas, con el propósito de que los estudiantes pudieran aclarar dudas de índole conceptual, procedimental y estructural en aras de escribir adecuadamente el IPL.

En una primera sesión de trabajo, el docente les ofreció una explicación detallada sobre las partes del IPL siguiendo la organización retórica realizada con antelación en el programa de escritura. Además, les dio los indicadores que consideraría a la hora de

evaluar. Expone este docente, en una participación anterior, que el hecho de no haber tenido como práctica habitual darles un instrumento de evaluación a los estudiantes los deja en desventaja y las reglas del juego no estarían claras para los participantes. Le otorga relevancia a la evaluación e incluso les explica a sus estudiantes el diseño de la escala de estimación.

Antes de la sesión de laboratorio, el profesor les facilitó a los participantes una guía de laboratorio para cada tema con un dossier donde se presentan los aspectos teóricos asociados al tema físico. La intención es que los estudiantes tengan una formación conceptual que les sirva en las discusiones que realizó antes de los laboratorios. Desde esta perspectiva, el docente se ocupó de preparar a los estudiantes para que manejen el conocimiento y luego sean capaces de transformarlo según la actividad desarrollada.

Durante la sesión del laboratorio, el profesor aplicó una prueba corta grupal sobre el tema a trabajar. Esta técnica les permite contraer el compromiso y estudiar, al tiempo que propicia la oportunidad de, bajo un ambiente colaborativo, discutir entre los integrantes del equipo. Esta aplicación se encuentra en consonancia con lo planteado por Carlino (2005) quien asume favorable la aplicación de pruebas con material de soporte para el estudio. De esta manera se garantiza que los estudiantes posean los materiales y lejos de perder tiempo en la búsqueda lo puedan invertir en el estudio. El docente inicia la discusión en atención a las respuestas dadas y refuerza aspectos teóricos y metodológicos, con la firme convicción de que los participantes comprendan los diferentes

objetivos físicos y didácticos relacionados con la actividad. Para ello realizó esquemas (gráficos), explicó el uso de los instrumentos de laboratorio y realizó ejemplos e interrogantes. Al exhibir dominio conceptual y procedimental, les permitió hacer la actividad experimental, la cual fue monitoreada.

A la postre, los estudiantes mostraron las gráficas obtenidas y conjuntamente con el profesor las analizaron y discutieron los errores para así presentar los hallazgos de la verificación experimental. Esta última parte les permitió establecer la fecha de entrega del informe. Se recalca que el profesor estableció horas de asesoría para revisar el informe y realizó anotaciones en torno a las deficiencias encontradas. Incluso retomó, en clases, los problemas comunes que fue detectando a fin de solventarlos. Este proceso de retroinformación y monitoreo se fue realizando continuamente. Les solicitó dos versiones previas a la entrega final del informe.

En cuanto al diseño del sujeto B, procedió su intervención realizando un diagnóstico conceptual a través de la técnica de la discusión a fin de valorar las competencias de los participantes inscritos, pues la asignatura fue Electromagnetismo II y su prelación es el curso de Electromagnetismo I. Ese proceso le arrojó los siguientes resultados:

- a) Aprobados de electromagnetismo I, cursantes por primera vez de electromagnetismo II.
- a.1) Aplazados en electromagnetismo I (realizaron actividades de laboratorio);

no obstante, en la segunda oportunidad no hicieron laboratorios.

- a.2) Aprobados en electromagnetismo I, sin realizar actividades de laboratorio.
- b) Repitientes de Electromagnetismo II (realizaron actividades de laboratorio; pero aplazaron)

Este panorama condujo al docente a un entrenamiento para realizar actividades de laboratorio efectivas. Se basó en enseñarles de manera práctica el uso de los instrumentos de medición, para que luego pudieran concentrarse en la adquisición y acomodación de nuevos conceptos y así evitar que se distraigan en aspectos operacionales. Por la diversidad del grupo, el docente diseñó micro-talleres de actualización en horas externas a la clase y de manera libre y voluntaria. Los objetivos perseguidos fueron los siguientes: 1) ambientarse al espacio físico del laboratorio; 2) identificar los equipos, materiales e instrumentos más usados en el laboratorio de electromagnetismo; 3) reconocer los instrumentos de medición eléctrica y 4) adecuarse a la lectura básica de esquemas eléctricos y su montaje.

Este espacio paralelo a las sesiones de clases, tenía un objetivo implícito el cual fue abordar la estructura del IPL. Este sujeto le hace entrega a sus estudiantes de una guía denominada "Orientaciones didácticas asociadas al estudio de los campos magnéticos generados por corrientes eléctricas", la cual fue desarrollada en un trabajo de investigación anterior y del cuadro de la organización retórica diseñado en el programa. Asimismo, se le presentó el instrumento de evaluación para que tomaran conciencia sobre su proceso

estudiantes. El hecho de haber sido ellos mismos los participantes en el primer nivel, los llevó a valorar el esfuerzo que se hace para elaborar el IPL, incluso el sujeto B lo cataloga como “un trabajo”. Además, negociaron las entregas con sus estudiantes y promovieron actividades de lectura y escritura guiada. La experiencia les concedió la oportunidad de apreciar durante este proceso la forma de enseñar y la utilidad de la reflexión para modificar sus creencias y representación social sobre la escritura. Incluso afirma el sujeto B lo siguiente:

(28) *Yo creo que las superó... o sea es que desde el principio creo que lo de la matriz FODA.... El hecho de que yo nunca había visto eso, sentarte a reflexionar cuáles son las fortalezas, las debilidades de los trabajos de laboratorio... todas esas cosas, ya desde el principio ya el taller (Refiriéndose al programa) captó la atención... Claro como siempre laborioso dentro de ese marco de actividades que el profesor universitario está envuelto, pero siempre todas las clases me parecieron interesantes... siempre había un detalle que alimentaba eso que estábamos discutiendo desde el principio. (TGFB: 299-305).*

27

Los proyectos les permitieron a los participantes ir progresando para mejorar su proceso escritural, reflexionar sobre la organización retórica del texto más recurrente dentro de la especialidad y sobre todo reflexionar sobre la manera de enseñar a escribir ese texto de alta demanda en esa comunidad discursiva. Diseñar una tabla de organización retórica para el IPL fue determinante para los sujetos y para su proyección con sus estudiantes:

(29) *...el ir construyendo claro con tu ayuda que eso fue otra cuestión... que o sea tu ayuda a pesar de que no tienes esa formación en laboratorio en términos de... digamos, de ir tejiendo ese informe nos ayudó bastante, pero para mí, el sentarnos a reflexionar, crear esa serie de pasos... el sentarnos a reflexionar que existe una estructura bien hilvanada, o sea bien estructurada, todo engranado, eso me pareció que marcó... y que no solamente son grandes rasgos, que sí un marco teórico, un marco experimental, un cierre... No... Resulta que en cada uno hay subcategorías, y ahí otras más... o sea, lo que llamamos las macromovidas, movidas y los pasos [TGFB: 275-282].*

(30) *Yo no más me quedaba en las macromovidas y lo que está dentro de las macromovidas era así como nublado, no? borroso. Bueno uno escribe, y a lo mejor un informe A no se parece en nada a un informe B [TGFA: 285-287].*

De esto se deriva que esta actividad resultó ser significativa para el desarrollo académico de los participantes, debido a que lo aprehendido además pudo ser transferible a

sus estudiantes. Los siguientes enunciados tomados del cuestionario así lo demuestran:

(31) *La acción de escribir, discutir, dialogar con el docente y entre los integrantes del grupo y regresar a la escritura de manera reiterada posibilita la profundización del conocimiento en esta disciplina que por su naturaleza la conceptualización de las leyes y teorías no es fácil para quienes posteriormente tienen la tarea profesional de hacerse entender en escenarios académicos [CAP:A].*

(32) *Es obvio que la actividad enriquece... porque permite al participante adquirir herramientas para la construcción del discurso en esta disciplina, aspecto que, al menos estos ambientes formativos, no son considerados como importantes [CAP:A].*

(33) *Considero que todo proceso que se realice en términos didácticos para coadyuvar en el proceso de enseñanza/aprendizaje se retribuye en conocimientos mejor asimilados. En este caso en las sesiones de asesoría para la redacción de los informes no solo permitían revisar la redacción y ortografía, sino también aspectos inherentes a la física como tal [CAP:B].*

El compromiso de ambos sujetos fue evidente a lo largo de todo el programa, lo cual fue visible en la realización de todas las tareas asignadas. Incluso, estuvieron dispuestos a tener clases del programa en periodos de paros universitarios. Para ellos, representó una oportunidad, ya que disponían del tiempo para ejercitarse. Sin embargo, manifestaron como limitación el no haber podido agrupar a todos los docentes de la especialidad en este programa. Dice el sujeto B:

(34) *...hubiese sido una oportunidad interesante si hubiesen estado la mayoría o todos los profesores... todos siguiéramos una misma línea* [TGFB: 147 -149].

Con respecto a las actividades aplicadas, fueron útiles para apoyar el aprendizaje. Todas estuvieron basadas en el constructivismo y ello permitió que los participantes fuesen activos, socializasen el conocimiento y construyesen su propio aprendizaje.

(35) *...uno se siente satisfecho cuando te entregan los informes y no que bueno "mira, incorporaron esto, incorporaron lo otro", que hay cosas que yo a veces les pasaba por encima* [TGFA: 330 - 331].

Al realizar las prácticas escriturarias desde la cotidianeidad de la disciplina, se consolidó la construcción discursiva del IPL.

(36) *Por eso te digo, fue un encuentro con uno mismo como escritor, como estudiante, o sea todas esas cosas* [TGFA: 423 – 424].

(37) *...es importante porque permite preparar el camino para lo que voy a hacer, es una orientación... es justamente lo que uno recibe aquí son orientaciones. Me parece importante que se siga* [TGFA: 295 – 297].

(38) *...Bueno yo no pensaba que íbamos a hacer tantas cosas, y luego me encontré con tantos vacíos en mí. Pensé que íbamos a recibir unas instrucciones, unos elementos, pero no pensé que tenía tantos vacíos al momento de escribir porque como te he dicho, uno va escribiendo así como le va saliendo, improvisando pues... Claro uno sabe lo que debe tener, que debo hacer esto, hacer lo otro, pero no tenía conciencia de todos los*

elementos y eso, evidentemente que nos va a ayudar, pero no pensé que íbamos a hacer tantas cosas pues, eso me impactó... no sabía que íbamos a hacer hasta esta última parte... [TGFA: 309 – 316].

Los participantes le confieren a la lengua el valor epistémico. Incluso, al diseñar sus intervenciones pedagógicas hacen énfasis en colaborar para que sus estudiantes posean dominio conceptual, porque entienden que la lengua es un vehículo generador de conocimiento, pero para su activación se requiere del conocimiento previo. El llevar este modelo a la práctica por medio de un programa de escritura a través del currículo fue positivo, por cuanto permitió incluso la transferencia de los conocimientos a los estudiantes, pero desde los actores de la disciplina. Esta metodología de acción transformadora indujo a un trabajo colaborativo asistido por tutorías que privilegió otro estilo de evaluación, cónsono con una pedagogía crítica.

CONCLUSIONES

El impacto social de esta actividad radica en concebir la escritura como competencia. Los escritores competentes entienden las razones por las cuales se debe leer y escribir críticamente para la inclusión dentro de una sociedad plural. En otras palabras, se abandona la concepción de escritura como contenido académico para convertirse en herramienta de adquisición de conocimiento. El desarrollo de esta competencia socio-cultural desde la metodología del self study permite que docentes y estudiantes descubran el para qué y el porqué de lo que escriben, al tiempo que se puedan involucrar, porque le ven sentido a sus producciones y se

proyectan ante su comunidad académica. Lo expresado en el enunciado anterior, implica que lo ejercitado en la secuencia pedagógica tiene sentido fuera de esta. De hecho, todas las prácticas pedagógicas deben cumplir con este principio, pues al darle significado se convierten en escritores autónomos que desean transmitir su pensar mediante el código escrito. A las actividades pedagógicas les corresponde fomentar el logro del desarrollo de la competencia escritural para la vida. La intención es que el individuo consiga un desarrollo epistémico y convierta la escritura como medio de transmisión del pensamiento.

No obstante, este cambio no es solo actitudinal, también los cambios conceptuales y procedimentales son esenciales para lograr una buena estructura del texto y que el escritor sea capaz de transformar el conocimiento. Para cumplir tal propósito los actores intervinientes deben ser activos y críticos para confrontar posiciones, asumir posturas y generar conocimiento a la hora de producir y enseñar a producir. Los sujetos intervinientes valoran el programa por cuanto la metodología del self study también les permitió mantener una relación diferente con sus estudiantes al incorporar la negociación en el proceso de enseñanza aprendizaje. También, manifiestan que han cambiado sus paradigmas en cuanto a la manera de enseñar y de escribir.

El impacto ético de una pedagogía transformadora parte de las acciones desarrolladas, ya sea por intereses individuales o grupales sobre un tema específico, para satisfacer necesidades académicas. Hay un aspecto muy relevante y es que la generación

de cambios no puede ser impuesta, sino que los participantes involucrados deben sentir la necesidad de generar acciones para producir un impacto positivo en su contexto social. En este sentido, motivarlos a través del *self study* fomenta en el docente el deseo de ser un promotor social en pedagogía del discurso y de esta manera ejecutar, creativamente, mejoras en el sistema educativo.

REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2017). Aproximación de la estructura retórica del informe de prácticas de laboratorio de Física. Especial Monográfico "Investigación y prácticas de lectura y escritura en la universidad". *Revista Acción Pedagógica*, 26, 28-46. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44471/dossier3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Adoumieh, N. (2018). El modelo discursivo en la escritura a través del currículo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 77-93 <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp77-93>
- Bajtín, M. (1979). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores
- Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa – Calpe, S.A
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- Casado, M. (1995). Introducción a la gramática del texto del español. Madrid: Arco/Libros
- Charaudeau, P. (2003). El discurso de la información. *La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En: Montolío, E. (Coord). *Manual práctico de escritura académica*. Vol. II (pp.15-68). Barcelona: Ariel Lingüística
- Franco, O. y Noriega, M. (2002). La autocorrección como estrategia para formar escritores autónomos. *Textura*. 7(1). 107-116
- Halliday, M.A.K. (1994). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la Valoración: Un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En: Bolívar A. (2007). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: UCV
- Martínez, M. C. (2004). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle
- Parodi, G. (2010). La organización retórica del género: Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de lingüística* XXII (33), 43-69. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/bl/v22n33/art03.pdf>
- Portolés, J. (1998). Marcadores del discurso. Barcelona: Ariel
- Pozo, J., Martín, E., Pérez, P., Scheuer, N., Mateos, M. y De la Cruz, M. (2010). "Ni contigo ni sin TI... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa", *Infancia y Aprendizaje*. 33, 2, 179-184
- Silva, I., Moreno, P., Santibáñez, P., Gutiérrez, M., Flores, M.; Orrego, C. y Nocetti, A. (2017). Self-study como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino. En: González, G.; Silva, I.; Sepúlveda, C. y Contreras, T. (eds.). *Investigación para la formación de profesores*. (pp.15-68). Santiago de Chile: Ediciones UCSH
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Visor
- Van Dijk, T. (2003). Ideología y discurso. Barcelona: Ariel Lingüística